

資 料

肢体不自由養護学校における重複障害学級担任教師のとらえる 職務特性と職務満足感に関する研究 —特殊教育教職経験に着目して—

任 龍在*・安藤 隆男**

本研究の目的は、肢体不自由養護学校における重複障害学級担任教師のとらえる職務特性を探索し、特殊教育教職経験を基準として2群に分け、抽出された職務特性が彼らの職務満足感に及ぼす影響について明らかにすることである。Hackman and Oldham (1980) のJDSを翻訳し、重複障害学級担任教師352名を対象に質問紙調査を実施した。因子分析の結果、職務特性は5因子（仕事の主体性、知識・技能の多様性、先輩・同僚から伝えられる意見や評価、仕事自体から得られる自己評価、保護者や他の専門職との連携）が、心理状態は3因子（仕事に対する責任感、仕事に対する把握感、仕事に対する有意味感）が得られた。その後、教職経験による差異を検討するため、経験の長い・短い群のパス解析を実施した。経験の長さにかかわらず、「仕事の主体性」と「仕事自体から得られる自己評価」は「仕事に対する有意味感」を喚起し、「職務満足感」に影響を及ぼしていた。一方、「仕事に対する把握感」から「職務満足感」への影響では、経験の長い群のみが有意であった。これらのことから、重複障害学級担任教師の職務満足感を高めるには「仕事の主体性」と「仕事自体から得られる自己評価」の水準を向上させる必要があり、経験の差が見られた「仕事に対する把握感」についてはより具体的な検討が必要であることが示唆された。

キー・ワード：職務特性 職務満足感 教職経験 JDS

I. はじめに

1979年、養護学校教育の義務制の施行以降、肢体不自由養護学校においては、児童・生徒の障害が重度・重複化、多様化している傾向にある。特別支援教育資料（文部科学省、2006）によると、肢体不自由養護学校における重複障害学級の在籍者の割合は、1985年度の53.9%から2005年度には75.4%にまで増加している。こうしたことで、肢体不自由養護学校においては、児童・生徒一人一人に応じたきめ細かな指導お

よび支援を進めていくために、教師個々の専門性の向上が求められている。さらに、平成11年度の学習指導要領の改訂においては、自立活動の指導や重複障害児の指導に当たって個別の指導計画の作成が求められているものの、どのような内容を盛り込んだ個別の指導計画を作成すべきかについての規定は示されていない（西川、2000）。よって、重度・重複障害教育においては、何をどのような手順で指導するのか、すなわち指導内容の選定から指導の計画、実践、そして評価に至るまでの全てが担当教師の裁量に委ねられ（安藤、2001）、担当教師が自分の仕事をどのようにとらえるのかによって、その

* 筑波大学大学院人間総合科学研究科

** 筑波大学特別支援教育研究センター

職務の特性および内容が異なり、彼らの職務満足感にも影響を及ぼすと推察される。

Turner and Lawrence (1965) は、職務満足感や動機づけなどに影響を及ぼす要因（仕事そのもの、物理的・心理的な勤務環境、給料・昇進の補償体系など）の中で仕事そのものの効果に注目し、仕事を内在的に特徴付ける6つの特性を提案した。それらは、多様性、自律性、義務的相互作用、選択的相互作用、知識・技能の必要性、責任であった。その後、Hackman and Lawler (1971) は、Turnerら (1965) が提案していた6つの特性をMaslow (1954) の欲求充足理論とHerzberg (1966) の動機づけ衛生理論に基づき、より心理学的な観点から特性の概念化を試みた。その結果、6つの職務特性が挙げられ、具体的には4つの主要な特性（多様性、仕事の一貫性、自律性、フィードバック）と2つの対人関係の特性（他者との関わり、友人形

成の機会）であった。これらの次元の設定がTurnerら (1965) の影響のもとにあることは明確で、仕事の機能的な特性（主要な特性の4つ）を対人関係に関する他の2つの特性より重視している点で若干の相違は見られるものの、その次元性はほぼ対応していた（田尾, 1987）。

その後、Hackman and Oldham (1975, 1976, 1980) は、Hackman and Lawler (1971) が提案した主要な特性（4つ）に仕事の重要性を加えて、5つの特性を核心的な職務特性とし、JDS (Job diagnostic survey: 職務診断尺度) による職務特性モデルを開発した。このモデルは、5つの職務特性が3つの心理状態（仕事に対する有意味感、仕事に対する責任感、仕事に対する把握感）を喚起し、最終的には成果（職務満足感、動機づけなど）に影響を及ぼすというものである（Fig. 1）。このモデルは理論的な整合性に優れ、以降のジョブ・デザインに主軸

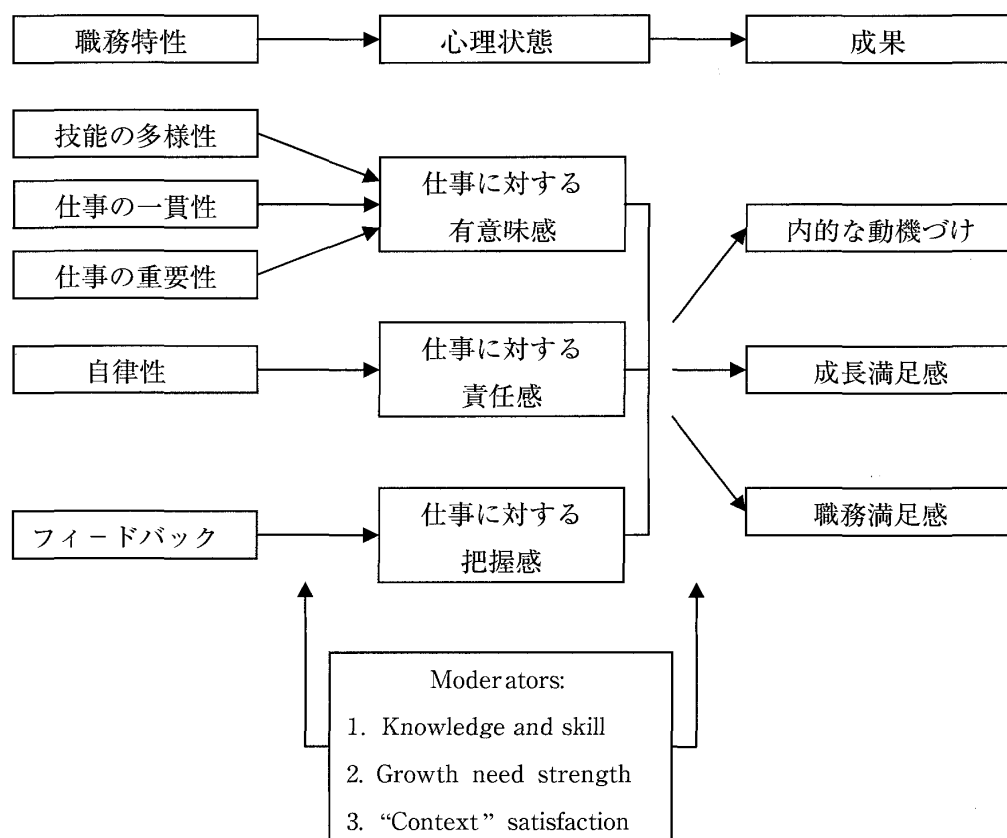


Fig. 1 Hackman and Oldham (1980) の職務特性モデル

注) フィードバックは Feedback from job である。

的な役割を果たしている (Evans, Kiggundu, & House, 1979; Anthony, Perrewew, & Kacmar, 1999; 金井, 1982; 坂下, 1985; 田尾, 1987など)。

一方、対人関係の特性は、他者との関わり (Dealing with others) と同僚からのフィードバック (Feedback from agents) がJDSの下位尺度の1つとして挙げられているにもかかわらず、付加的な変数としてHackman and Oldham (1975) のモデルから切り離されていた。すなわち、仕事の組織に対する彼らの基本的な考え方が「個人化された組織」で、モデルの適用を仕事の機能的な特性と個人の間の個別的な関係に局限するため (田尾, 1987)、またJDSが異なる職種の間にも比較検討できる普遍主義的な尺度として作成されたため (Roberts & Glick, 1981)、対人関係に関する特性は実際の分析から除外されていたのである。ところが田尾 (1987) は、複数の構成員の協働を前提とする仕事 (看護婦や教師など) のジョブ・デザインに、対人関係の特性を含まないJDSをそのまま適用するには、研究の限界が生じると指摘している。実際に彼は、看護婦を対象とした研究 (田尾, 1979) で、Hackman and Oldham (1975) のJDSに同僚との対人関係に関する項目を加えて、本調査に用いる質問紙を作成していた。このことから、異なる職種間の比較検討を目的としなく、対人関係を前提とする仕事にJDSを適用するには、対人関係に関する特性を検討する必要があると考えられる。

職務特性と成果との関係については、職務特性から職務満足感への有意な影響が報告されている (Hackman & Oldham, 1975, 1976, 1980; Fried & Ferris, 1987; Barnade & Burns, 1994; Benson, Eddy, & Lorenzet, 2000など)。しかしながら、職務満足感を決定する要因として、職務特性の重要性に研究者たちの意見が一致しているものの、職務特性のそれぞれの因子と職務満足感との関係については、各仕事および研究によって結果が異なりまとまらないのが現状である (田尾, 1987など)。これについてFriedら

(1987) は、職務特性と職務満足感との関係に、年齢、性別、そして職務経験などの個人の変数が関連するため、先行研究の結果が一致していないと指摘している。

教師の職務満足感、ストレス、バーンアウトなどを引き起こす個人の変数としては、「教職経験」と「性別」が数多く挙げられる。新任期には教職継続の危機感やとまどいを感じる人が多いが、教職経験年数とともに指導能力、経営能力、仕事に対する意欲や自信等が好ましい方向に変化し、教師のアイデンティティが徐々に確立していくことが報告されている (小川, 1985; 伊藤, 2000など)。それを裏付けるように、教職経験による差異を検討した結果、小・中学校の教師では若い教師ほど職務不満足やバーンアウトしやすいことが報告されている (松本・河上, 1994; 伊藤, 2000など)。一方、性差については、先行研究から一貫した結果が得られていない (伊藤, 2000など)。さらに、養護学校教師の専門性を論じる際には、変数として「教職経験」と「免許状」が数多く用いられるが、三澤 (1993) は「障害児教育教員免許状への資格水準が低く、高度の専門性を身に付けるにはほど遠い」と述べ、免許状の取得状況が教師の専門性に反映されていないことを指摘している。

以上のことから、本研究では「教職経験」の影響に注目したい。すなわち、教師の職務特性と職務満足感との関連において、経験の長い教師と短い教師の間にどのような差異が見られるのかを検討したい。そこで、本研究の目的は、肢体不自由養護学校における重複障害学級担任教師のとらえる職務特性を探索し、特殊教育教職経験を基準として「経験の長い群」と「経験の短い群」に分け、抽出された職務特性が彼らの職務満足感に及ぼす影響について明らかにすることである。

II. 方 法

1. 調査対象者と手続き

全国の肢体不自由養護学校から無作為に41校

を抽出して調査への協力を依頼した。そのうち、承諾を得られた27校の重複障害学級担任教師352名を調査対象とし、2005年9月中旬から11月上旬にかけて、郵送による無記名自記式の質問紙調査を実施した。調査用紙は学校単位に配布し、回答者の選定については、各学校の判断に委ねた。その結果、322名からの回答が得られた（回収率：90.3%）。

2. 質問項目の作成

アメリカ留学経験のあるT大学博士課程心身障害学専攻の大学院生2名がHackman and Oldham (1980) のJDSを翻訳した。その後、肢体不自由養護学校に勤務経験があり、現在T大学修士課程障害児教育専攻に在籍する現職教師3名と、文意の明確性、回答の容易性を確保するための検討を行った。以上の手続きにより、本調査に用いる25項目（職務特性14項目、心理状態8項目、職務満足感3項目）が作成された。

3. 質問紙の構成

(1) フェイスシート

被調査者の属性として、年齢、性別、所有する教員免許の種類、教職経験年数をたずねた。また、「担当している児童・生徒の中から「肢体不自由+知的障害」を持つお子さんを一人決め、次の質問に答えてください」という条件で

一人を選んでいただき、被調査者の担当児童・生徒について、疾患名、運動発達の状況、知的発達の状況、そして身辺自立の状況をたずねた。

(2) 職務特性

職務特性の質問項目は、Hackman and Oldham (1980) の核心的な職務特性（5つ）に、付加的な変数としてモデルから除外された対人関係に関する特性（2つ）を加えて、合計7領域・14項目から構成された。具体的には、知識・技能の多様性、仕事の一貫性、仕事の重要性、自律性、仕事自体から得られる自己評価、先輩・同僚から伝えられる意見や評価、そして保護者や他の専門職との連携で、それぞれ各2項目であった。職務特性の一般的な定義はTable 1に示す。回答は、各項目について「全く違う」（1点）から「全くその通りだ」（5点）までの5件法で行われ、得点が高いほどそれぞれを強く感じるように配点した。

(3) 心理状態

心理状態の項目は、仕事に対する有意味感2項目、仕事に対する責任感4項目、仕事に対する把握感2項目の3領域で構成され、合計8項目であった。回答は、各項目について「全く違う」（1点）から「全くその通りだ」（5点）までの5件法で行われ、得点が高いほどそれぞれ

Table 1 職務特性の一般的な定義

知識・技能の多様性 (Skill variety)	仕事を遂行する際、多様な知識・技能が要求される程度
仕事の一貫性 (Task identity)	仕事の全体、あるいはまとまりある部分が要求される程度
仕事の重要性 (Task significance)	仕事が他の人々の生活に重要な影響を及ぼす程度
自律性 (Autonomy)	仕事の計画を立てたり、必要な用具を選択したり、手続きの決定を下す際に自らの意見を反映できる程度
仕事自体から得られる自己評価 (Feedback from job)	仕事を進める際して自分の成果について、仕事そのものから有意義な情報を得ることができる程度
先輩・同僚から得られる意見や評価 (Feedback from agents)	仕事を進める際して自分の成果について、先輩・同僚から意見や評価を得ることができる程度
保護者や他の専門職との連携 (Dealing with others)	仕事を遂行するために他者（保護者や他の専門職）との連携・協力が要求される程度

Table 2 職務満足感の測定項目

質問項目
総じて、私は今の仕事にとっても満足している
今の仕事をやめたいとしばしば考える
今の仕事の中で、私が担当しているところにだいたい満足している
印は逆転項目

を強く感じるように配点した。

(4) 職務満足感

職務満足感は多次元概念であり、いろいろな次元がある。その中から本研究では仕事に対する全般的な職務満足感 (General satisfaction) を測定した。項目の具体的な内容については Table 2 に示す。回答は 5 段階で評定を求め、全 3 項目の合計得点を算出し、得点が高いほど職務満足感が高くなるように配点した。なお、内的一貫性を検討するため信頼性係数を算出したところ、 $\alpha = .74$ であった。

4. 分析の視点

肢体不自由養護学校における重複障害学級担任教師のとらえる職務特性の構造を検討するため、探索的因子分析を行った。その後、特殊教育教職経験年数を基準として「経験の長い群」と「経験の短い群」に分け、抽出された職務特性が彼らの職務満足感に及ぼす影響について検討 (パス解析) した。想定した因果モデルは、Hackman and Oldham (1980) と同様に「職務特性－心理状態－職務満足感」という流れであった。なお、分析には SPSS 11.5 と AMOS 6.0 を用いた。

Ⅲ. 結 果

1. 回答者の属性および担当児童・生徒の障害状況

(1) 回答者の属性

回収した 322 名の調査票のうち、フェイスシートを除く全ての質問項目に欠損値のない 308 名を分析の対象 (男性 106 名、女性 202 名) とした。年齢の幅は 23 歳から 61 歳であり、平均は 38.3 歳 ($SD = 8.5$) であった。また、特殊教育教諭免許を保有する教師は 222 名 (72.1%) であり、

特殊教育教職経験年数の平均は 11.7 年 ($SD = 8.0$) であった。

(2) 担当児童・生徒の障害状況

担当している児童・生徒の障害状況は、脳性まひ児 165 名を含む脳損傷児が 243 名 (84.1%) であった。運動発達の状況では児童・生徒の 64.6% が 6 ヶ月以前の段階であり、知的発達の状況では 70.9% が 2 歳未満の段階 (そのうち、49.0% は 1 歳未満) であった。さらに、身辺自立の状況では 6 割以上の児童・生徒が全介助 (食事 61.0% ; 排泄 70.8% ; 衣服 71.1%) を必要としていた。

2. 職務特性の因子構造

職務特性の項目について、主因子法による因子分析を行ったところ、2 項目の共通性の初期値が .18、.23 と低かったので、分析から除外した。残り 12 項目に対して再度主因子法による因子分析を行い、3 因子から 5 因子までの因子構造について順次検討した。固有値の落差 (3.90, 1.52, 1.28, 1.05, .97, .73) と因子の解釈可能性を考慮した結果、5 因子構造が妥当であると判断した。そこで、再度 5 因子を仮定して主因子法・Promax 回転による因子分析を行った。全ての項目が .45 以上の因子負荷量を示し、複数の因子に高い負荷量を示す項目はなかったので、因子の解釈はこの 12 項目を用いて行うことにした。Promax 回転後の因子パターンを Table 3 に示す。

第 I 因子は、Hackman and Oldham (1980) の「仕事の一貫性」2 項目と「自律性」2 項目が 1 つにまとめられ、高く負荷していた。この因子は「自分が始めた仕事を最後まで、主体性を持って自由に成し遂げられる」特性として、「仕事の主体性 (仕事の一貫性 + 自律性)」と命

Table 3 職務特性項目の因子分析結果 (Promax回転後の因子パターン)

番号	質問項目	因子				
		I	II	III	IV	V
<u>仕事の主体性（仕事の一貫性＋自律性）</u>						
#	私の仕事は部分的であって、ひとつの仕事を始めから終わりまでやり遂げる機会が少ない	.787	-.005	.005	-.020	-.114
	私の仕事には、私が始めた仕事を最後まで成し遂げる機会がある	.735	-.140	.050	.072	-.016
#	私の仕事には、主体的にとりくんだり、自ら判断を下す機会が少ない	.714	.125	.012	-.099	.066
	私の仕事では、私が主体性を持って自由に仕事を進める機会が多くある	.563	.004	-.044	.083	.107
<u>知識・技能の多様性</u>						
#	私の仕事はくりかえしが多く、単調である	-.002	.980	-.024	-.024	-.078
	私の仕事には、高度な知識や技能がいろいろ要求される	-.045	.487	.060	.106	.156
<u>先輩・同僚から伝えられる意見や評価</u>						
	先輩は、私が仕事をうまくしているかどうかしばしば意見を知らせてくれる	-.072	.028	.906	.034	-.036
#	先輩や同僚は、私の仕事ぶりについてほとんどフィードバックしてくれない	.150	-.026	.564	-.054	.049
<u>仕事自体から得られる自己評価</u>						
	仕事を行うことで仕事そのものから自己評価を得ることができる	-.054	-.004	.011	.873	.002
#	私の仕事自体から私の成果を把握することが難しい	.245	.082	-.030	.533	-.031
<u>保護者や他の専門職との連携</u>						
	私の仕事は、他者（保護者や他の専門職など）との協力を多く必要とする	-.059	-.054	-.012	.081	.740
#	私の仕事は、他者（保護者や他の専門職など）と相談または検討なしで一人でもできる	.069	.071	.010	-.117	.632
		因子間相関				
		II	.41			
		III	.45	.23		
		IV	.47	.30	.27	
		V	.30	.30	.37	.12
#印は逆転項目						

名した。第Ⅱ因子、第Ⅲ因子、第Ⅳ因子、そして第Ⅴ因子は、Hackman and Oldham (1980)の項目構成と同じであったため、同様に命名した。その結果、第Ⅱ因子は「知識・技能の多様性」、第Ⅲ因子は「先輩・同僚から伝えられる意見や評価」、第Ⅳ因子は「仕事自体から得られる自己評価」、第Ⅴ因子は「保護者や他の専門職との連携」と命名され、それぞれ各2項目で構成されていた。

信頼性係数は第Ⅰ因子から順に、 $\alpha = .80$ 、 $.67$ 、 $.71$ 、 $.71$ 、 $.63$ であった。 α 係数として $.63$ と $.67$ は十分な値とは言えないが、5因子の全てで $.60$ 以上の値を得たことから、内的一貫性はほぼ満たされていると判断した。さらに、5因子構造とデータとの間の適合性を調べるために、確認的因子分析を行った。その結果、適合度指数 (GFI) = $.93$ 、修正適合度指数 (AGFI) = $.88$ の値が示され、5因子構造とデータとの適合度が十分高いことが確認された。

3. 心理状態の因子構造

心理状態の項目について、主因子法による因子分析を行ったところ、1項目の共通性の初期値が $.23$ と低かったので、分析から除外した。残りの7項目に対して再度主因子法による因子

分析を行った。固有値・寄与率・解釈可能性に基づき総合的に検討した結果、3因子が最適構造として採用された。そこで、再度3因子を仮定して主因子法・Promax回転による因子分析を行った。全ての項目が $.45$ 以上の因子負荷量を示し、複数の因子に高い負荷量を示す項目はなかったので、因子の解釈はこの7項目を用いて行うことにした。Promax回転後の因子パターンをTable 4に示す。

第Ⅰ因子は、Hackman and Oldham (1980)の「仕事に対する責任感」4項目のうち3項目が高く負荷したことから、本研究においても同様に命名した。第Ⅱ因子と第Ⅲ因子は、Hackman and Oldham (1980)の項目構成と同じであったため、同様に命名した。その結果、第Ⅱ因子は「仕事に対する把握感」、第Ⅲ因子は「仕事に対する有意味感」と命名され、それぞれ各2項目であった。

信頼性係数は第Ⅰ因子から順に、 $\alpha = .74$ 、 $.66$ 、 $.67$ であった。 α 係数として $.66$ から $.74$ までは十分な値とは言えないが、3因子全てで $.65$ 以上の値を得たことから、内的一貫性はほぼ満たされていると判断した。確認的因子分析を行った結果、GFI = $.94$ 、AGFI = $.87$ で、3因子構

Table 4 心理状態項目の因子分析結果 (Promax回転後の因子パターン)

質問項目	因子		
	I	II	III
<u>仕事に対する責任感</u>			
自分の仕事の成果に対しては、個人的に責任を持つべきだと思う	.818	.095	-.124
担当している仕事に対して、個人的な責任感を強く感じる	.807	.049	.151
今の仕事もうまく行かなかったら、それは私個人の責任である	.576	-.140	-.059
<u>仕事に対する把握感</u>			
# 私がうまく仕事をしているかどうか、把握することが難しい	-.071	.988	-.021
自分の仕事もうまく行ったかどうか、私は分かっている	.100	.468	.073
<u>仕事に対する有意味感</u>			
私が担当している仕事は、私にとって大きな意味がある	.048	-.024	.789
# 私がやらなくてはならない仕事の多くは無意味、もしくはつまらないと思う	-.118	.071	.630
因子間相関			
II			
III			
.08			
.20			
.50			

印は逆転項目

造とデータとの適合性が確認された。

4. 「職務特性－心理状態－職務満足感」の関連

(1) 分析対象者の選定

有効回答者308名の特殊教育教職経験年数の平均値が11.7年 (SD=8.0) であることと、特殊教育教職経験年数の分布を参考に経験の長い群は「13年以上」、経験の短い群は「10年以下」とした。その結果、経験の長い群139名 (年齢M=44.4歳 (SD=5.7); 経験M=19.4年 (SD=4.7))、経験の短い群157名 (年齢M=32.8歳 (SD=6.9); 経験M=4.9年 (SD=3.0))、合計296名を分析対象者とした。

(2) 経験の短い群の因果モデルの検討

経験の短い群についてパス解析を行ったところ、Fig. 2に示すような結果が得られた。項目数の少ない因子があるため、各因子の得点としては因子得点を用いた。まず、心理状態から職務満足感への影響に着目すると、職務満足感に対しては「仕事に対する有意味感」からのみ有意な正のパス ($\beta = .489, p < .001$) が認められた。

次に、職務特性から心理状態への影響に着目すると、「仕事に対する有意味感」に対して「仕事の主体性」、「仕事自体から得られる自己評価」、「そして「保護者や他の専門職との連携」から有意な正のパス (順に $\beta = .292, p < .01$; $\beta = .273, p < .001$; $\beta = .170, p < .05$) が見られた。また、「仕事に対する責任感」に対して「仕事の主体性」から有意な正のパス ($\beta = .217, p < .05$) が、「仕事に対する把握感」に対しては「仕事の主体性」と「仕事自体から得られる自己評価」から有意な正のパス (順に $\beta = .351, p < .001$; $\beta = .297, p < .001$) が認められた。

(3) 経験の長い群の因果モデルの検討

経験の長い群についてパス解析を行ったところ、Fig. 3に示すような結果が得られた。項目数の少ない因子があるため、各因子の得点としては因子得点を用いた。まず、心理状態から職務満足感への影響に着目すると、職務満足感に対して「仕事に対する把握感」と「仕事に対する有意味感」から有意な正のパス (順に $\beta = .154, p < .05$; $\beta = .444, p < .001$) が認められた。

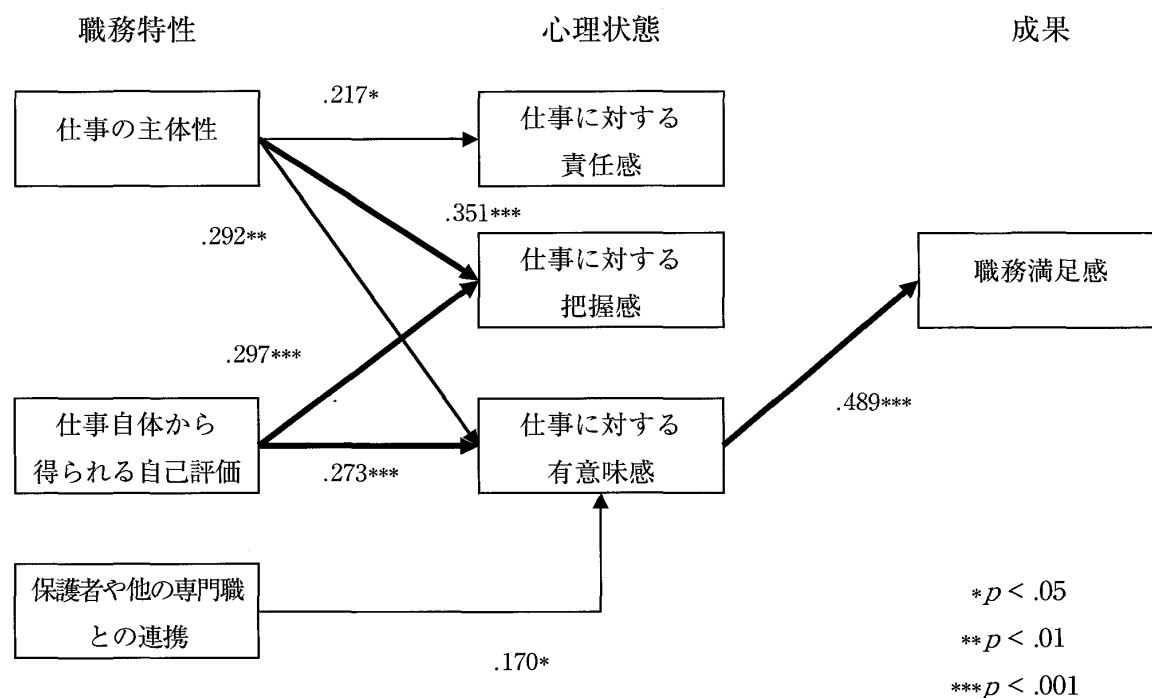


Fig. 2 「経験の短い群」の因果モデル (N=157). 数字は標準偏回帰係数である。

次に、職務特性から心理状態への影響に着目すると、「仕事に対する把握感」に対しては「仕事の主体性」と「仕事自体から得られる自己評価」から有意な正のパス（順に $\beta = .249$, $p < .05$; $\beta = .226$, $p < .01$ ）が、「仕事に対する有意味感」に対しては「仕事の主体性」と「仕事自体から得られる自己評価」から有意な正のパス（順に $\beta = .323$, $p < .01$; $\beta = .172$, $p < .05$ ）が見られた。

IV. 考 察

1. 職務特性の構造

重複障害学級担任教師のとらえる職務特性を探索した結果、「仕事の主体性」「知識・技能の多様性」「先輩・同僚から伝えられる意見や評価」「仕事自体から得られる自己評価」「保護者や他の専門職との連携」の5因子が得られ、それらはHackman and Oldham (1980) の因子構造とほぼ対応していた。

まず、Hackman and Oldham (1980) の因子構造と比べ、本研究の結果が一致するのは、「知識・技能の多様性」と「仕事自体から得ら

れる自己評価」である。

次に、Hackman and Oldham (1980) の「仕事の一貫性」と「自律性」は、本研究では1つにまとめられ「仕事の主体性」と命名された。これらの因子は、看護婦を対象とした研究（田尾, 1979）においても分離できないものであった。田尾（1987）は、仕事の一貫性に関して「個人の責任や役割などの負担の総合的な自らの立場を熟知することと関係している」と述べ、「職業的な発達と密接な関連をもつと考えられる概念であり、個人的にも成熟の度合いが異なり、文化的にも社会的にも理解が大きく異なるようである」と指摘している。このことから、欧米と比べ日本では、仕事の一貫性をより広い概念としてとらえる必要があり、特に教師や看護婦などの仕事では「仕事の一貫性」と「自律性」が分離できない概念であることが推察される。

最後に、対人関係の特性「保護者や他の専門職との連携」と「先輩・同僚から伝えられる意見や評価」は、本研究では独立した因子として

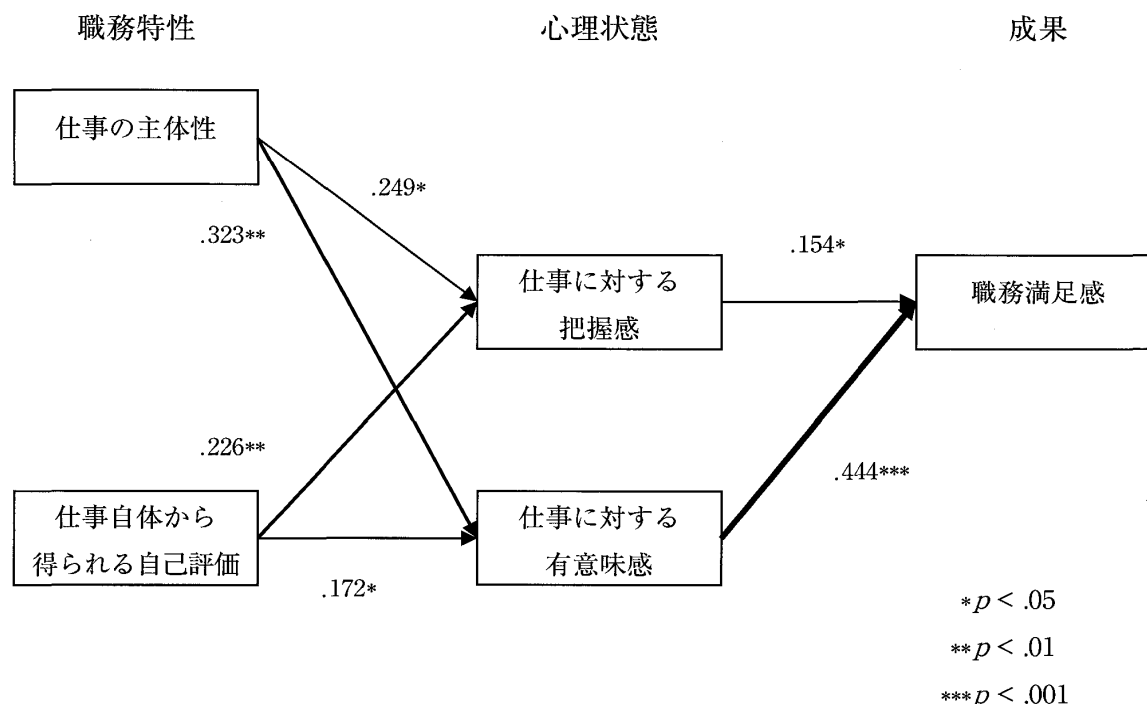


Fig. 3 「経験の長い群」の因果モデル (N=139). 数字は標準偏回帰係数である.

確認された。これらは、Hackman and Oldham (1980) では付加的な変数として処理され、モデルから切り離されていたものである。しかしながら、肢体不自由養護学校においては、保護者、医者、作業療法士、理学療法士、そして言語聴覚士等との連携・協力が教師の日常的な仕事となっており、また複数の教師によるチーム・ティーチングを学級編成の基盤としているため、教師間の情報および意見の交換も教師としての当然の仕事であると考えられる。

2. 「職務特性－心理状態－職務満足感」の関連

本研究では、重複障害学級担任教師のとらえる職務特性が彼らの職務満足感に及ぼす影響を検討する際に、さまざまな変数の中で特に「特殊教育教職経験」に注目した。

まず、教職経験の長さにもかかわらず、「仕事の主体性」と「仕事自体から得られる自己評価」は「仕事に対する有意味感」を喚起し、「職務満足感」に影響を及ぼしている。すなわち、仕事を行う際に主体的に取り組む機会が多く、自分の成果を自ら把握する機会が多いほど、教師は担当している仕事に対して有意味感を強く感じ、最終的には職務満足感も高くなるということである。このことから、重複障害学級担任教師の職務満足感を高めるには「仕事の主体性」と「仕事自体から得られる自己評価」の水準を向上させる必要があると考えられる。

一方、カナダの通常学校教師を対象としたBarnabeら (1994) の研究では、「仕事に対する有意味感」を高める要因として「知識・技能の多様性」「仕事の重要性」「仕事自体から得られる自己評価」の影響が強かった。本研究の結果と共通する「仕事自体から得られる自己評価」を除いて見ると、重複障害学級担任教師では「仕事の主体性」が、通常学校教師では「知識・技能の多様性」と「仕事の重要性」が重視され、それぞれの結果は相当に異なると言える。通常教育では、学習指導要領などを通して教育の内容および方法に関する指針が示されている

のに対し、重度・重複障害教育では、個別の指導計画の作成が求められているものの、どのような内容を盛り込んだ個別の指導計画を作成すべきかについての規定は示されていない (西川, 2000)。すなわち、通常学校教師は、専門性として求められる知識や技能が明確で、それらの学びと教えによって「仕事に対する有意味感」を感じているのに対し、重複障害学級担任教師は、専門性をどのようにとらえるのかによって、専門性の特性および内容が決定されるため、「仕事の主体性」の影響が強いのではないかと考えられる。

次に、教職経験による相違点について考察する。「仕事に対する把握感」から「職務満足感」への影響では、経験の長い群でのみ有意なパスが見られた。すなわち、経験の長い群では「仕事に対する把握感」が強いほど「職務満足感」を高く感じる。一方、経験の短い群では「仕事に対する把握感」を感じているかどうかにかかわらず、「仕事に対する把握感」と「職務満足感」との間に有意な影響が見られなかった。重度・重複障害教育では、指導内容の選定から指導の計画、実践、そして評価に至るまでの全てが担当教師の裁量に委ねられている (安藤, 2001) ため、仕事 (指導) を行う上で自分がうまくやっているかどうかを分かる「仕事に対する把握感」は、教育の良し悪しを決定する重要な要因の1つであると考えられる。したがって、経験の長い群のように「仕事に対する把握感」が強いほど「職務満足感」も高くなるモデルのほうが、担当教師の専門性 (特に、児童・生徒の実態把握および評価) を高めるとともに、彼らの職務満足感を高くすることができるため、より望ましいものであると推察される。

以上のことから、重複障害学級担任教師の仕事においては、教職経験の長さにかかわらず、職務満足感に対して「仕事の主体性」と「仕事自体から得られる自己評価」の影響が重要であることが示唆された。ただし、今回の結果からは、教職経験による差異が得られた「仕事に対する把握感」と「職務満足感」との関係に、な

ぜ経験の短い群では有意な影響が見られないのかについて十分に論じることができなかった。これについては今後の課題にしたい。

文 献

- 安藤隆男 (2001) 自立活動における個別の指導計画の理念と実践：あすの授業を創造する試み。川島書店。
- Anthony, W. P., Perrewe, P. L., & Kacmar, K. M. (1999) *Human resource management. Third edition.* Florida: Dryden press.
- Barnabe, C., & Burns. M. (1994) Teachers' job characteristics and motivation. *Educational Research*, **36**, 171-185.
- Benson, S. J., Eddy, E. R., & Lorenzet, S. J. (2000) The importance of the critical psychological states in the job characteristics model: A meta-analytic and structural equations modeling examination. <http://www.chrms.org/library/critic/critic1a.htm>
- Evans, M. G., Kiggundu, M. N., & House, R. J. (1979) A partial test and extension of the job characteristics model of motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*, **24**, 354-381.
- Fried, Y., & Ferris, G. R. (1987) The validity of the job characteristics: A review and meta-analysis. *Personnel Psychology*, **47**, 790-796.
- Hackman, J. R., & Lawler, E. E. (1971) Employee reaction to job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, **55**, 259-265.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975) Development of the Job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, **60**, 159-170.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976) Motivation through the design of work: test of theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, **16**, 250-279.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980) *Work redesign.* Addison-Wesley Publishing Company.
- Hurzburg, F. (1966) *Work and the nature of man.* Cleveland: World publishing company.
- 伊藤美奈子 (2000) 教師のバーンアウト傾向を規定する諸要因に関する探索的研究－経験年数・教育観タイプに注目して－. 教育心理学研究, **48**, 12-20.
- 金井壽宏 (1982) 職務再設計の動機効果についての組織論的考察. 神戸大学経営学部研究年報, **28**, 103-245.
- Kiggundu, M. N. (1983) Task interdependence and job design: Task of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, **31**, 145-172.
- Maslow, A. H. (1954) *Motivation and personality.* New York: Harper & Brothers.
- 松本良夫・河上婦志子 (1994) 逆風の中の教師たち. 東洋館出版社.
- 三澤義一 (1993) 障害児教員に必要な共通資質. 障害児教育のための教師教育. 中央法規.
- 文部省 (1999) 盲学校, 聾学校及び養護学校小学部・中学部学習指導要領. 大蔵省印刷局.
- 文部科学省 (2006) 特別支援教育資料. 文部科学省初等中等教育局特別支援教育課.
- 中野善達 (1996) 日本の特殊教育教員：資質能力の養成. 特殊教育シンポジウム報告書. 国立特殊教育総合研究所, 27-32.
- 西川公司 (2000) 21世紀の特殊教育における自立活動の意義. 肢体不自由教育, **147**, 12-18.
- 小川一夫 (1985) 教育と社会心理学. 小川一夫 (編著), 学校教育の社会心理学. 北大路書房, 1-17.
- Roberts, K. H., & Glick, W. (1981) The job characteristics approach to task design: A critical review. *Journal of Applied Psychology*, **66**, 193-217.
- 坂下昭宣 (1985) 組織行動研究. 白桃書房.
- 田尾雅夫 (1979) 自律性の測定－看護婦の場合. 応用心理学研究, **2**, 1-10.
- 田尾雅夫 (1987) 仕事の革新. 白桃書房.
- Turner, A. N., & Lawrence, P. R. (1965) *Industrial jobs and the worker.* Boston: Harvard Graduate School of Business Administration.

— 2006.9.15 受稿、2007.2.6 受理 —

**A Study on Teachers' Perceived Job Characteristics and Satisfaction in the Class for Children with Multiple Disabilities, School for the Physically Challenged
– Focusing on Teaching Experience in Special Education –**

Yongjae LIM and Takao ANDO

The purpose of this study was to clarify the relationship between teachers' perceived job characteristics and job satisfaction in the class for children with multiple disabilities; school for the physically challenged. Hackman and Oldham's (1980) job diagnostic survey (JDS) was translated into Japanese, and administered to 352 teachers. A factor analysis revealed following: 1) Job characteristics had five main factors; "Task identity (including Autonomy)", "Skill variety", "Feedback from co-workers", "Feedback from job", and "Collaboration with parent or specialists". 2) Critical psychological states had three main factors; "Responsibility for work outcomes", "Knowledge of results", and "Meaningfulness of the work". A path analysis showed following: 1) Significantly positive paths which were irrespective to teaching experience in special education were observed from "Task identity" and "Feedback from job" to "Meaningfulness of the work", and then to "Job satisfaction". 2) From "Knowledge of results" to "Job satisfaction", significantly positive path was only observed in the teachers with long experience in special education.

Key Words: job characteristic, job satisfaction, job diagnostic survey (JDS), teaching experience